

Inklusiver Politikunterricht - Förderung der Politikkompetenz

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2015). Inklusiver Politikunterricht - Förderung der Politikkompetenz. In C. Dönges, W. Hilpert, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 78-86). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53456-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-ND Lizenz (Namensnennung-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-ND Licence (Attribution-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0>

Christoph Dönges / Wolfram Hilpert /
Bettina Zurstrassen

Didaktik der inklusiven politischen Bildung

Inklusiver Politikunterricht – Förderung der Politikkompetenz

Anlass und Ziel

Viele Erwartungen sind mit der Inklusion verbunden. Sie wird als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden. Ein Aspekt ist die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung. Ein Beispiel hierfür ist ein inklusiver Politikunterricht. Sofort stellen sich Fragen: Wie können alle diese Schülerinnen und Schüler bei qualitativ nicht unterschiedlichen Zielen, Praktiken und Arbeitsformen so beschult werden, dass sie in ihrer Individualität zu ihrem Recht kommen (Tenorth 2013, S. 9f.)? Die kognitive und emotionale Entwicklung, die Förderung von Werten und Einstellungen sollen unterstützt werden. Ob aber alle alles können, ist fraglich. Ob alle bessere Ergebnisse in der Leistungs- und Sozialdimension erreichen, ist zu untersuchen. Über diese normativ hoch aufgeladenen Thematiken wird derzeit viel in Lehrerzimmern und in der Wissenschaft diskutiert.

Die gemeinsame Beschulung in allen Bildungsgängen, Organisationen oder Schulformen ist die derzeit am lebhaftesten diskutierte gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Das Problem, wie hierbei auf Gleichheit und Differenz, Individualisierung und Universalisierung zu reagieren ist, wird im Folgenden nicht behandelt. Unberücksichtigt bleibt ebenfalls die weitergehende Forderung, jegliche Form der Exklusion durch Bildungsgänge, soziale Herkunft oder Abschlüsse zu beenden. Letzteres überdehnt den Begriff der Inklusion. In diesem Beitrag wird die Frage der Inklusion auch nicht an der Institution Schule festgemacht. Er beschränkt sich vielmehr auf die fachdidaktischen Fragen nach der Auswahl der Inhalte für einen inklusiven Politikunterricht und der Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

Die anthropologische Prämisse lautet, dass die Bildsamkeit aller Menschen gegeben ist (ebd.). Die zweite Prämisse ist eine Kompatibilitätsannahme, nach der die optimale Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, die Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls von Menschen mit Behinderungen und ihre Befähigung zu einer wirksamen gesellschaftlichen Teil-

habe mit inklusivem Politikunterricht zu erreichen seien (Werning/Baumert 2013). Hier geht es nicht um gesellschaftliche Teilhabe, sondern um die Vorbereitung auf die Möglichkeit politischer Partizipation.

Der Politikunterricht und der Aufbau der Politikkompetenz sind für alle zukünftigen Bürgerinnen und Bürger relevant. »Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln.« (Klieme/Hartig 2007, S. 21) Die Konzeption kompetenzorientierten Politikunterrichts nach dem Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) eröffnet Möglichkeiten eines strukturierten Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung. Das Modell ist für einen inklusiven Politikunterricht geeignet, weil es die Anforderungen beschreibt, welche an ein Wissens- und Erfahrungsgerüst für die spätere politische Teilhabe zu stellen sind. Wenn Schülerinnen und Schüler über konzeptuelles Politikwissen verfügen, können sie in späteren Anwendungssituationen, sei es in der Schule oder als Bürgerinnen und Bürger, zu kontextadäquaten Lösungen von Aufgaben kommen, obwohl sie mit solchen noch keine konkreten Erfahrungen gemacht haben. Wer etwa über ein Fachkonzept »Wahlen« verfügt, kann einen Bericht über den Ablauf der Wahlen in einem anderen Land einschätzen und erschließen, ob diese demokratischen Vorgaben entsprechen.

Im Folgenden wird im ersten Schritt dargestellt, was unter inklusivem kompetenzorientiertem Politikunterricht zu verstehen ist. Daran anschließend werden zentrale Aspekte der Vermittlung der Fachsprache beschrieben. Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie durch pädagogische Flexibilität in Bezug auf die fachbezogene Kommunikation, Individualisierung und Differenzierung eine größere Responsivität und Adaptivität im inklusiven Politikunterricht erreichbar sind. Da die Voraussetzungen von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule unterschiedlich sind, können keine Best-Practice-Modelle kopiert werden.

Inklusiver kompetenzorientierter Politikunterricht

Das Ziel des Politikunterrichts, zur politischen Mündigkeit beizutragen, gilt für alle Schülerinnen und Schüler, also auch für diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Erreichbar wird das Ziel, so die hier vertretene Auffassung, durch die zu beschreibende Konzeption kompetenzorientierten Politikunterrichts (Weißeno 2014). Die Umstellung auf die Kompetenzorientierung bringt Veränderungen mit sich, die insbesondere Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf zugutekommen können. Eine dieser Veränderungen ist die Festsetzung von Mindeststan-

dards für alle, die der Politikunterricht zu erreichen hat. Diese gilt es mit den pädagogischen Initiativen für Inklusion zu verbinden. Die Mindeststandards, die das Modell der Politikkompetenz konkretisiert, bieten allen Lehrkräften eine klare Orientierung. Auch Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf haben einen Anspruch darauf, die Standards zu erreichen. Für die Formulierung der Standards ist die Strukturierung der Domäne Politik eine Grundvoraussetzung.

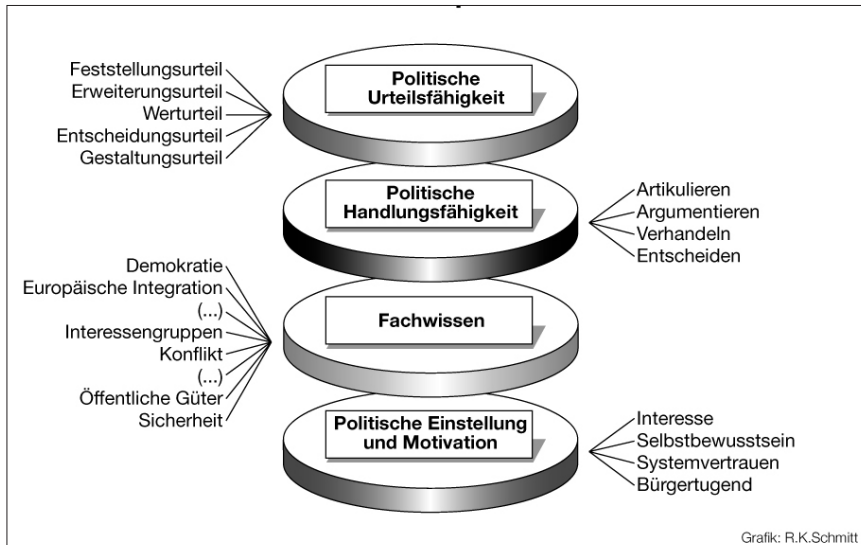
Der Begriff der Kompetenz wird in der Politikdidaktik unterschiedlich verwendet. Entsprechend finden sich viele individuelle Deutungen und Definitionsversuche. Kompetenz ist zudem ein Begriff, der in der Alltagssprache benutzt wird, z. B. im Zusammenhang mit der Gesetzgebung, mit Experten oder Ämtern. In die Pädagogik wurde er 1971 von Heinrich Roth eingebracht. Die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, heute ergänzt um Methodenkompetenz, meint die allumfassende Handlungsfähigkeit. Diese sehr weiten Kompetenzdefinitionen können jederzeit beliebig erweitert werden. Solange aber die genannten Begriffe nicht empirisch valide überprüfbar formuliert sind, ist die Formulierung von Standards auf dieser Basis nicht möglich. Es muss definiert und überprüft werden, was die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten tatsächlich können.

Die kognitionspsychologische Kompetenzdefinition setzt auf bestimmte, klar definierte Begriffe, die theoriegeleitet empirisch überprüfbar sind. Lernaufgaben und Klassenarbeiten sind an derartigen Kompetenzbeschreibungen auszurichten. Klieme und Leutner definieren Kompetenzen als »kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen« (2006, S. 879). Unterricht ist u. a. dazu da, die kulturellen Fertigkeiten (Weltwissen) genauso auszubilden wie das bereichs- bzw. domänenspezifische Wissen in den Fächern.

Die Domäne Politik ist Kindern bereits im Kindergarten bekannt. Hierzu haben sie naive Theorien. Naive Theorien zur Politik umfassen jenes Wissen und jene Konzepte, die zur Interpretation politischer Probleme und Situationen herangezogen werden (Götzmann 2015). Wellman und Gelman definieren naive Theorien im Allgemeinen als das durchschnittliche Verständnis von abgegrenzten Informationskonzepten von Nicht-Wissenschaftlerinnen und Nicht-Wissenschaftler (1998 S. 524). Aus inhaltlicher Sicht handelt es sich nicht um wissenschaftliche Theorien, wie sie beispielsweise die Politikwissenschaft hervorbringt. Die für unseren Zusammenhang bedeutsamen kindlichen Vorstellungen sind oft noch mit Fehlkonzepten behaftet. Dieses frühkindliche Wissen entwickelt sich in der Schule weiter. Die domänenspezifische Entwicklung erlaubt es, den Ent-

wicklungsstand eines Kindes zu diagnostizieren. Bei jedem Kind liegen während der Schulzeit sehr unterschiedliche fachsprachliche Entwicklungsstände vor. Sie müssen erfasst und dem Entwicklungsstand entsprechende didaktische Angebote gemacht werden (Ratz 2011, S. 19 f).

Abb. 1: Modell der Politikkompetenz



Quelle: Detjen u. a. 2012, S. 15.

Über welche naiven Theorien ein Kind verfügt, mit welchen Kompetenzen eine Schülerin oder ein Schüler ausgestattet ist, zeigt sich im Unterricht und in den Klassenarbeiten, in denen Aufgaben unter Nutzung der Fachsprache zu lösen sind. Die Politikkompetenz lässt sich nicht anhand einer einzigen Einzelbeobachtung bestimmen, sondern es bedarf einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen (Weißeno 2012). Sie lässt sich auch nicht in der Lebenswelt bzw. Lebensbewältigung feststellen. Dies wäre ein sehr einseitiges Bildungsverständnis (ebd. S. 23). Sie lässt sich vielmehr erst über schulisches Lernen diagnostizieren. Hierzu ist der Wissenskörper mit Fachbegriffen klar zu definieren.

Adressatenbezogenes Fachwissen ist zentral für die Vernetzung mit den beiden weiteren Kompetenzdimensionen. Die Schülerin bzw. der Schüler muss von den Ergebnissen der fachsprachlichen Betrachtungen ausgehen und ihre innere Struktur und Begrenzungen in einem Urteil bewerten. Im politischen Handeln werden die theoretischen und methodologischen

Betrachtungen sowie die abgeleiteten Urteile gegenüber anderen Personen dargestellt und vertreten. Diese drei Teildimensionen sind nicht voneinander abhängig, sondern wirken additiv auf die Politikkompetenz. Sie werden von der vierten Dimension Einstellung und Motivation beeinflusst (Weißeno 2015). Grundsätzlich muss es das Ziel sein, die kognitiven Operationen bei allen Schülerinnen und Schülern mit geeigneten Methoden, z. B. dem kooperativen Lernen, anzuregen. Inklusiver Politikunterricht erfordert neben der Verwendung der Fachsprache flexible und wenig segregierende Unterrichtsformen. Das Modell in Abbildung 1 zeigt die Kompetenzdimensionen, an denen sich der (inklusive) Politikunterricht ausrichten kann.

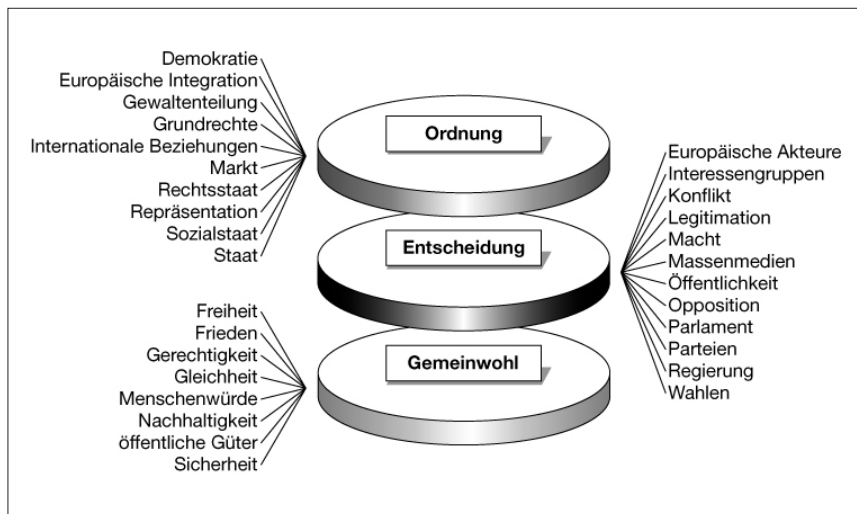
Vermittlung der Fachsprache

Der individuelle Fachwissensaufbau geschieht der Kognitionspsychologie zufolge über Begriffsbildungen (Pfeiffer 2008). Dies bedeutet aber kein »Begriffslernen« im Sinne von »Wörterlernen«. Vielmehr ist Lernen kontextgebunden. Wissen ist folglich mit den Merkmalen der Kontexte, in denen es erworben wurde, verbunden. »Dabei werden kognitive Prozesse in eine Reihe von Einzelschritten zerlegt, in denen eine abstrakte Größe, die Information, verarbeitet wird.« (Anderson 2001, S. 12) Gelernt wird dadurch, dass sich im Gedächtnis Informationen und Erfahrungen in Strukturen (kognitiven Landkarten) zunehmend verfangen, welche bei allen menschlichen Gehirnen Ähnlichkeiten aufweisen (Solso 2005, S. 11). Nur wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen können, mit welchen (konstituierenden) Begriffen sich Konzepte bilden lassen, können sie Wissen kontextspezifisch analysieren, d. h. in seine Begriffe zerlegen und die Zusammenhänge prüfen.

Die in das Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) integrierte Beschreibung des Fachwissens wurde bereits 2010 (Weißeno u. a.) vorgelegt. Die 30 Fachkonzepte sind politikwissenschaftlich und -didaktisch begründet. Fachkonzepte stellen einen Begriffsraum mit zusammenhängenden Begriffen dar, welche durch Assoziationen miteinander verbunden sind (Solso 2005, S. 251). Sie lassen sich mit Hilfe von konstituierenden Begriffen beschreiben. Konstituierende Begriffe entfalten den Inhalt von Fachkonzepten. Im Verlauf des Lernprozesses kommt es dann idealerweise im Gedächtnis zu einer sich ausbreitenden Aktivierung von und unter den Begriffen. Für verschiedene Klassenstufen und Beeinträchtigungen sind unterschiedlich viele und unterschiedlich abstrakte konstituierende Begriffe zu nutzen. Dabei ist darauf zu achten, dass das so geordnete Wis-

sen für die Adressatinnen und Adressaten mit entsprechendem Förderbedarf bzw. für alle Schülerinnen und Schüler aller Alters- und Schulstufen jeweils kognitiv zugänglich ist (Schiefer u. a. 2011, S. 243).

Abb. 2: Fachkonzepte der politischen Bildung



Quelle: Weißeno u. a. 2010, S. 12.

Wenn der Fachsprachenumsatz kumulativ angelegt ist, entstehen weniger Benachteiligungen. Kumulatives Lernen findet statt, indem die Fachkonzepte in verschiedenen Themen konkretisiert werden. Fachkonzepte und Begriffe bilden die erforderlichen kognitiven Wissensseinheiten. Sie werden in unterschiedlichen Kontexten situiert, aktualisiert und präsentiert. Sie helfen den Lernenden, das fachliche Wissen zu nutzen und einzuordnen, also systematisch und strukturiert zu erlernen. Sie dienen dem Kompetenzaufbau, indem sie Fachinhalte vernetzen. Erst die Vernetzung verleiht dem Wissen Struktur und Organisation.

Die 30 Fachkonzepte bewähren sich für die Schülerinnen und Schüler, wenn sie für verschiedene politische Kontexte und Beispiele erklärende Funktionen übernehmen können. Auch wenn sich später die Tagespolitik ändert, das in der Schule erworbene fachliche Gerüst an Fachkonzepten sichert die erste Einschätzung der neuen Vorgänge. Außerdem kann sich das Fachwissen durch ständige Anreicherung mit Fachvokabular sinnvoll erweitern. Neue Wissens Elemente passen zu vorhandenen und werden so im Gedächtnis aufgenommen. Nur wer die Fachsprache Politik in

der Schulzeit lernt, kann das politische Tagesgeschehen auf angemessenem Niveau verstehen und selbst verfolgen sowie politisch partizipieren.

Die Domäne Politik verfügt mithin über ein Vokabular, das in gewisser Weise ein Alleinstellungsmerkmal beansprucht. Begriffe einer Fachsprache sind exklusiv und müssen in fachlich definierbaren Situationen richtig angewandt werden. In unterrichtlichen Leistungssituationen werden die sprachlichen Äußerungen deshalb sowohl lexikalisch wie auch syntaktisch als schon richtig oder schon falsch bewertet. Darüber hinaus weisen fachsprachliche Texte besondere Textstrukturen auf, z. B. in einer politischen Rede oder in einem wissenschaftlichen Text. Dies ist ein weiterer Hinweis auf die Situation, in der die Fachsprache adäquat zu benutzen ist. »Die Fachsprache einer Disziplin ist demnach durch ein bestimmtes Fachvokabular, ein sprachliches Inventar, um Fachvokabular miteinander zu verbinden, und die Rücksichtnahme auf die jeweils vorliegende Kommunikationssituation gekennzeichnet.« (Rincke 2010, S. 238) Deshalb wird auch im inklusiven Politikunterricht von einer je nach Schülerin bzw. Schüler unterschiedlich elaborierten Alltags- und Fachsprache ausgegangen.

Der Erwerb einer basalen politischen Fachsprache (*political literacy*) ist ein zentrales Ziel des Politikunterrichts. Sie ist die allen Schülerinnen und Schülern gemeinsame Sprache im Politikunterricht. Sie ermöglicht erst unterrichtlich gehaltvolle Kommunikation und erleichtert darüber hinaus allen Schülergruppen das Lernen sowie den Kompetenzaufbau. Dies ist gerade in heterogenen Klassen von besonderer Bedeutung. Denn Begriffsbildungen müssen alle Schülerinnen und Schüler vornehmen. Sich fachsprachlich ausdrücken zu können ist die Basis für die Entwicklung politischer Ideen, für die Verbalisierung eigener Erfahrungen und Einstellungen oder für die Lösung neuer Lernaufgaben.

Lernaufgaben motivieren, wenn sie sich auf politische Situationen (Aktualität) beziehen, sich durch Authentizität und Rätselcharakter auszeichnen und wenn sie individuelle Lernwege zulassen. Kognitiv aktivierender Unterricht als Tiefenstruktur des Unterrichts (Kunter/Trautwein 2013) gilt allgemein als lernförderlich. Er lädt ein zu kooperativem Lernen und trainiert dadurch Problemlösungsstrategien. Individualisierung und Differenzierung sind möglich. Empirische Ergebnisse sprechen für einen robusten Einfluss der Vermittlung und Nutzung kognitiver Strategien. Wichtig ist eine effiziente Klassenführung (Werning/Baumert 2013). Darüber hinaus fördern die Vermittlung strukturierter Lerntechniken und explizite Instruktionen den Kompetenzaufbau (Möller 2013).

Die Aufgaben im Politikunterricht sollten Situationen im realen politischen Leben relativ ähnlich sein. Der Kontext hat Einfluss auf die Interessantheit, Bekanntheit und Glaubwürdigkeit. Die Lernaufgaben werden

zunächst gelesen. Anschließend bilden die Schülerinnen und Schüler mentale Modelle für den zu wählenden Lösungsweg. Hierzu ist das Verstehen der Fragestellung eine wichtige Voraussetzung. Bei der Lösung werden die fachlich relevanten Aspekte selektiert.

Die Lehrkräfte können kognitiv aktivierende Lernangebote machen und dabei mit den Schülerinnen und Schülern in der Fachsprache anregend interagieren. Die kognitive Aktivierung ist die bedeutsamste leistungsrelevante Qualitätsdimension. Wenig kognitiv aktivierend sind z. B. das Auswendiglernen von Fakten, Übungsaufgaben nach dem gleichen Schema oder Aufgaben, die bekanntes Wissen nur abrufen. Hohe kognitive Aktivierung liefern Aufgaben, die im Widerspruch zu Bekanntem stehen, bei denen mehrere Lösungen richtig sein können, zu deren Lösung man bereits vorhandene Konzepte erweitern muss usw. (Weißenö 2015)

Hilfreich ist das Anlegen individueller Lerntagebücher oder einer Art »Kompetenzraster« (Masuhr 2013, Detjen u. a. 2012). Darin ist zu notieren, welche fachsprachlichen Begriffe bereits genutzt werden, welche neu sind, welche im neuen Kontext wiederholend angewendet werden. Lerntagebücher sind ein Diagnosebogen, in dem der fachsprachliche Stand, aber auch die Merkmale der Argumentations- und Urteilsfähigkeit festgehalten werden. Responsive und adaptive Förderung wird dadurch möglich. Der Unterricht lässt sich mit den Lerntagebüchern inhaltlich und methodisch an die Lernenden anpassen, indem fehlende kognitive Voraussetzungen entweder direkt gefördert oder ausgleichend umgangen werden. Das Lernen im inklusiven wie im allgemeinen Politikunterricht folgt also ähnlichen Prinzipien.

Literatur

- Anderson, J. R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Auflage. Heidelberg.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißenö, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden. S. 11–29.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Verfügbar unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> (Zugriff 06.07.2011).
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Masuhr, V. (2013): Praxisbeispiel: Waldschule Flensburg. In: Schulmanagement Handbuch. Band 146. S. 56–66.

- Möller, J. (2013): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Schulmanagement Handbuch. Band 146. S. 15–37.
- Pfeiffer, T. (2008): Wissensstrukturen. In: Weißeno G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. S. 76–88. Wiesbaden.
- Ratz, C. (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz, C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. S. 9–40. Oberhausen.
- Rincke, K. (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. S. 235–260.
- Schiefer, F./Schlummer, W./Schütte, U. (2011): Politische Bildung für alle?! – Anbahnung von Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ratz C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. S. 241–262. Oberhausen.
- Solso, R.L. (2005): Kognitive Psychologie. Heidelberg.
- Tenorth, H.E. (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Schulmanagement Handbuch. Band 146. S. 6–14.
- Weißeno, G. (2012): Dimensionen der Politikkompetenz. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. S. 156–177. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (2014): Was ist anders im neuen Politik-Kompetenzmodell? In: Manzel, S. (Hrsg.): Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. S. 11–23. Opladen.
- Weißeno, G. (2015): Inklusiver Politikunterricht – Konzepte, Befunde, Kompetenzen. In: Bittlingmayer, U./Sahrai, F. (Hrsg.): Inklusive politische Bildung (im Erscheinen).
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wellman, H./Gelman, S. (1998): Knowledge Acquisition in Foundational Domains. In: Kuhn, D./Siegler, R.: Handbook of Child Psychology. Volume 2. 5. Auflage. S. 523–563. New York.
- Werning, R./Baumert, J. (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: Schulmanagement Handbuch. Band 146. S. 38–55.